

La compréhension orale : une question de stratégies ? Ou, les stratégies en question !

Monique Marneffe, KU Leuven Letteren Thomas More Anvers
(monique.marneffe@arts.kuleuven.be)

Dans la droite ligne des perspectives du CECR, il convient de placer l'apprenant au centre de son apprentissage. Par ailleurs, les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies nous amènent, nous enseignants, à revoir notre « positionnement ». Nous sommes de moins en moins des « passeurs de savoirs » et de plus en plus des « passeurs de savoir-faire », voire des « accompagnateurs » de « scénarios pédagogiques ». Cette nouvelle dynamique devrait entraîner une autre planification du travail avec pour objectif une meilleure optimisation des heures où nous sommes en contact avec le groupe classe. La réflexion sur une optimisation de notre enseignement débouche très logiquement sur les questions suivantes : qu'est-il pertinent de faire « ensemble », pendant les cours et qu'est-il pertinent de faire faire en dehors des cours, soit « en solitaire », soit « en solidaire », par l'exploitation par exemple de plateformes, de forums d'échange. Et en amont de cette restructuration, il faut bien entendu encore décider sur quel modèle théorique d'apprentissage se fonder.

Les modalités de travail évoquées dans cet article s'appuient sur une recherche-action menée depuis 2009 (voir bibliographie). Comme toute recherche-action, mon travail évolue par paliers : une question de recherche est posée, une hypothèse est avancée, testée, et évaluée ; les conclusions permettent de poser de nouvelles hypothèses qui subissent le même traitement.

Mon objet d'étude est plus spécifiquement le développement de la réception orale en FLE. Mon public est constitué d'étudiants flamands de première année de baccalauréat en Linguistique Appliquée (Ku Leuven Anvers). Dans cet article, je me propose de parcourir les différentes étapes de la recherche, étapes régulièrement exposées lors de trois colloques de Cyber-Langues (Reims 2009, Aix-en-Provence 2012 et Belleville sur Saône 2013).

Première étape : le dispositif mixte (portfolio et *TV5 Monde 7 jours sur la planète*)

En 2009 (Cyber-Langues Reims), j'ai exposé les principes didactiques à la base d'un dispositif de développement de la compréhension orale (un portfolio d'auto-apprentissage basé sur l'exploitation de *TV5 Monde 7 jours sur la planète*). Les étudiants devaient indiquer le nombre de fois qu'ils avaient dû écouter un reportage pour pouvoir effectuer les exercices proposés en ligne et pointer les obstacles à la compréhension (vocabulaire, débit, accent, ignorance du référent, ou autre) ; parallèlement à cette réflexion métacognitive, ils devaient rechercher du vocabulaire en se basant sur la transcription et enfin, ils devaient évaluer leur capacité à résumer oralement le contenu du reportage à partir de quelques mots- clefs. Un questionnaire d'enquête avait révélé à l'époque que la majorité des étudiants percevait le dispositif comme efficace par rapport à l'objectif poursuivi.

Néanmoins, il m'est apparu que les étudiants qui avaient de faibles scores au test de niveau effectué en début d'année s'étaient certes un peu améliorés, grâce au portfolio, mais demeuraient cependant peu performants par rapport aux étudiants moyens ou forts. Il faut préciser que notre public est hétérogène. Nous accueillons aussi bien des élèves issus de l'enseignement général (niveau B1) – la grosse majorité – que des élèves issus de l'enseignement technique (niveau A2). Or, toutes les matières concernant le français étant enseignées en français, il est crucial pour les quelques étudiants venant de l'enseignement technique de se mettre rapidement à niveau. Le conseil qui leur a été donné de 2009 à 2012 consistait à intensifier la fréquence des exercices : trois reportages par semaine au lieu de deux (un reportage *RFI* en plus de *TV5 Monde*). Cependant, des tests effectués à Pâques 2012 révélaient que les étudiants faibles au départ en compréhension orale demeuraient encore à la traîne par rapport aux autres, malgré une intensification des exercices d'écoute pratiqués en auto-apprentissage (portfolio).

L'idée m'est alors venue qu'il ne fallait *pas 'plus' écouter* (multiplier les écoutes) mais *'mieux écouter'* ou, dit autrement, écouter en suivant de bonnes stratégies, transposables d'un exercice à l'autre. J'ai donc interrogé la recherche pour comprendre comment se réalise le processus de la compréhension. Mieux cerner ce processus complexe avait pour objectif de dégager des stratégies d'écoute reconnues comme efficaces par les chercheurs. La synthèse concernant cet aspect plus théorique a été présentée à Aix-en-Provence (Cyber- Langues 2012). Celle-ci s'appuie principalement sur la thèse de Cécile Poussard (2000), elle-même relayant des principes énoncés par Vandergrift (1998). Pour faire bref, ces chercheurs mettent en avant quatre stratégies à l'œuvre chez les auditeurs expérimentés (ou les locuteurs natifs): la discrimination, la mobilisation des connaissances, l'anticipation et l'inférence. Selon eux, l'exercice *conscient* de ces stratégies permettrait une application plus systématique et une automatisation des bonnes procédures à suivre. Autrement dit, une réflexion métacognitive favoriserait le transfert méthodologique d'une tâche d'écoute à une autre.

Deuxième étape : expérimentation du mode « solidaire » pour la « co-construction » du sens

Forte de ces constats théoriques, j'ai pensé que le développement de la compréhension orale n'était pas nécessairement favorisé par un entraînement en *solitaire*, que ce soit à la maison, en auto-apprentissage, ou alors en classe, dans le cadre d'un exercice, ou d'un test, voire d'un examen ! Plus que de *contrôler* si les étudiants étaient ou non capables de comprendre, il s'agissait davantage, en *solidaire*, de réaliser ensemble la *co-construction* du sens. J'ai donc mis au point des séquences d'entraînement à la compréhension en tâchant d'appliquer les stratégies préconisées par la recherche et en veillant à insérer dans la démarche une étape de réflexion cognitive.

J'ai principalement privilégié la mobilisation, l'anticipation et l'inférence comme stratégies, dans la mesure où les étudiants ciblés maîtrisent bien la discrimination phonétique, automatisée avec le temps. Un des postulats était que les documents vidéo pouvaient être de bons vecteurs pour dynamiser l'anticipation puisque les images peuvent être visionnées sans le son et que, dès lors, les étudiants peuvent faire des hypothèses concernant le contenu en s'appuyant sur les images. Bien entendu, certains traitements sémiotiques de séquences limitent l'application de la stratégie, c'est le cas notamment quand une personne parle face caméra, ou lorsqu'une interaction dialogique est filmée sans contextualisation par l'image.

Je présente ci-dessous un exemple de séquence proposant l'entraînement aux stratégies à partir de <http://cabouge.tv5monde.com/france/bretagne/>

Je précise qu'en 2012, ce type de 'training' n'a été proposé qu'à la fin de l'année académique. Il se déroule comme suit :

1. Phase de mobilisation :

Lecture du titre du reportage et partage avec le groupe classe à propos de ce que le titre évoque .

2. Phase d'anticipation :

Distribution d'une grille à 3 colonnes qui se présente comme suit:

Séquences (micro-séquence définie par l'unité de lieu)	Hypothèses (sans son) (1 ^{er} visionnement)	Vérification hypothèses (avec son) (2 ^e visionnement)
x		
Y		
Z...		

3. Exercices plus classiques (3^e visionnement) (l'ordre 1/2/3 est pertinent) :

3.1 Exercice d'appariement 'séquence' et contenu (compréhension globale)

3.2 Exercice de compréhension : vrai /faux/non-dit (compréhension plus détaillée)

3.3 Exercice d'interprétation du vocabulaire en contexte (inférence et centration sur des marques de surface)

Parallèlement à cela, les étudiants ont été amenés à compléter une enquête concernant leur manière de procéder en auto-apprentissage (une quarantaine de sondés). De cette enquête, il ressort que les étudiants ne pensaient pratiquement jamais à mobiliser leurs connaissances avant d'écouter un reportage de *TV5 Monde 7 jours sur la planète* et que les étudiants faibles appliquaient des stratégies peu 'rentables' : ils avaient tendance à vouloir « tout » comprendre dès le début, aboutissant ainsi à une saturation de la mémoire à court terme et à un décrochage de l'écoute, vu cette saturation. Il m'a semblé dès lors que des séances plus systématiques de conscientisation des bonnes stratégies seraient bien utiles.

Troisième étape : un enseignement programmé des stratégies

La méthodologie suivie dès le début de l'année académique 2012-2013 s'articule sur plusieurs phases. J'expose préalablement, lors d'une séance théorique, des concepts permettant de comprendre comment fonctionne la mémoire (la mémoire jouant un rôle important dans le processus de compréhension). Je propose une approche montrant, exemple à l'appui, qu'il est préférable, dans un premier temps, d'approcher le flot sonore de manière globale et non détaillée, au risque, sinon, de saturer la mémoire à court terme et de court-circuiter le processus de compréhension ; ensuite, à partir d'un reportage, je consacre une heure de cours à appliquer les trois stratégies comme présentées ci-dessus et ce, de manière solidaire, dans un processus de « co-construction » du sens. Je pars d'un des sept reportages proposés sur le site <http://cabouge.tv5monde.com/>.

L'avantage de ces reportages, c'est qu'ils sont tous construits sur le même modèle sémiotique, thématique et didactique. Il s'agit chaque fois d'une région de France (Alsace, Bretagne, Côte d'Azur, etc.) ; le reportage est constitué d'une juxtaposition de micro-séquences qui décrivent des lieux touristiques où il est possible de faire du sport, de se détendre, de découvrir des faits culturels régionaux, etc. Les commentaires comprennent une voix « off » qui commente la séquence et des voix « on » de touristes ou de locaux qui expriment un point de vue ou commentent les atouts de la région. Ces reportages ciblent clairement des jeunes de 16 à 24 ans. La durée excède rarement 3 minutes. Par ailleurs, le site propose la transcription des propos émis et des fiches pédagogiques (propositions d'exercices audio et d'entraînement à la conversation).

Après la séance d'entraînement des stratégies et un mini-débat (échanges à propos de la région et des activités culturelles et sportives proposées), je consacre du temps à une séance de « verbalisation », c'est-à-dire que j'invite les étudiants à raconter les différentes phases stratégiques que nous avons suivies ; je les invite à s'exprimer à propos de cet entraînement, je leur demande si c'est nouveau ou non, pour eux, s'ils ont trouvé cela intéressant et efficace. Ensuite, les étudiants sont invités à constituer des groupes de deux ou de trois et à sélectionner un des reportages du site <http://cabouge.tv5monde.com> . Le calendrier du premier semestre est alors établi : chaque groupe doit animer une séance d'entraînement à la co-construction du sens avec le groupe classe en suivant scrupuleusement le schéma proposé lors des séances d'initiation. Autrement dit, le processus d'application des stratégies se répète à chaque séance de cours. Cet entraînement à la « compréhension » est relayé par une phase « expression » où les étudiants se disposent « en salon »

(chaises en cercle, sans bureau) et où les animateurs désignés proposent à la discussion et au partage des questions ouvertes élaborées à partir du reportage visionné.

Au second semestre, les étudiants choisissent des thèmes de débat et utilisent une vidéo illustrative du propos. Là encore, ils sont invités à proposer un entraînement à la compréhension en pratiquant les phases de mobilisation et d'anticipation. La grande différence entre le premier et le second semestre, c'est qu'au premier semestre, les étudiants « travaillent avec un filet » (ils disposent d'outils linguistiques – la transcription du reportage- et d'outils didactiques – des propositions d'exercices), alors qu'au second semestre, ils doivent choisir un reportage sur le Web et se débrouiller seuls tant pour comprendre leur reportage que pour poser leurs questions (compréhension et débat).

Toute recherche-action se construisant par un relais constant entre les pratiques de terrain et une réflexion plus théorique sur celles-ci, J'ai procédé en 2013 à une enquête qualitative. Je voulais valider (ou non) l'hypothèse de départ qui s'appuyait sur les travaux de Vandergrift et Poussard, à savoir qu'un enseignement des stratégies accompagné d'une réflexion métacognitive pouvait favoriser le développement de la compréhension orale. L'enquête qualitative est une entrée méthodologique possible (parmi d'autres) ; elle consiste à explorer les perceptions des apprenants eux-mêmes. Cette enquête me paraissait d'autant plus nécessaire qu'un chercheur comme John Field (2008) émet quelques réserves par rapport au bien-fondé de l'enseignement des stratégies. J'y reviendrai dans la discussion des résultats mais je relève dès à présent qu'il n'y a pas consensus dans la communauté scientifique.

Quatrième étape : l'évaluation qualitative

L'enquête qualitative concerne 26 étudiants de première année de baccalauréat. J'ai suivi pour chacun d'eux le même protocole d'interview et j'ai consigné par écrit leurs propos. Je dispose de 2h40 d'enregistrements de données. Les questions posées étaient les suivantes :

1. Est-ce que tu te souviens des **différentes stratégies** expliquées et appliquées systématiquement lors des activités d'écoute « **ça bouge en France** » ?
2. Est-ce que tu peux me les **expliquer** brièvement ?
3. Est-ce que l'enseignement et l'application de ces stratégies te paraissent **utiles** ? Toutes ? Une plus particulièrement ? Laquelle / Lesquelles et pourquoi ?
4. Est-ce que tu as appliqué ces **stratégies** lors des écoutes de reportage de **TV5 Monde** (portfolio / auto-apprentissage). Si oui, tu peux développer ?
5. Est-ce qu'on t'a incité à appliquer consciemment et systématiquement ces stratégies dans **le secondaire** ?
6. Lorsque tu as **sélectionné une vidéo** pour illustrer le thème de ton débat (**second semestre**), est-ce que tu as pensé à visionner le document sans le son afin de pouvoir mesurer dans quelle mesure il était ou non possible de faire des hypothèses (**anticipation**) concernant le contenu informatif du document ?
7. Selon toi, faut-il travailler l'audio seul à la maison (**solitaire**) ou au contraire dans des échanges avec le groupe classe (**solidaire**) ? Ou faut-il combiner ces **deux** modes de travail ?
8. Est-ce que tu penses que tu as amélioré ta compréhension orale cette année ? Situe-toi sur **une échelle de 1 (très peu) à 5 (énormément)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Si tu penses que tu as progressé, est-ce que tu peux dire **grâce à quoi** ?

Tous les étudiants, à l'exception d'un seul, se souviennent très clairement de l'enseignement reçu concernant les stratégies. Après six mois d'intervalle, ils sont capables de décrire clairement les différentes étapes du « training ». Les étiquettes « mobilisation » et « anticipation » sont la plupart du temps employées dans leur description. L'inférence, par contre, n'est jamais signalée. Cette stratégie a été évoquée mais n'a pas été appliquée à proprement parler.

A la question de savoir si le 'training stratégies' était utile, la réponse est 'oui', à la toute grande majorité. Parmi les stratégies enseignées, c'est très souvent la mobilisation qui est citée comme la plus utile. Certains estiment cependant que l'anticipation est utile si le document vidéo s'y prête, ce qui est loin d'être toujours le cas. En ce qui concerne l'application des stratégies lors des exercices en auto-apprentissage (portfolio), c'est également la mobilisation qui est le plus souvent citée : Les étudiants disent sélectionner les reportages pour lesquels ils ont déjà des connaissances référentielles ; ils se basent sur le titre ; certains lisent même systématiquement le résumé pour avoir une idée précise du propos. Grâce au 'training' stratégies, les apprenants sont davantage conscients qu'une contextualisation du propos et une réflexion préalable de leur part (mobilisation) permet de faciliter le processus de compréhension. C'est en tout cas un progrès par rapport aux déclarations des étudiants sondés en 2012. La majorité des étudiants de 2012 – qui n'avait, au moment de l'enquête, suivi aucun training systématique – n'activait pas les connaissances préalables avant d'écouter le reportage.

Certains étudiants (2013) déclarent pratiquer systématiquement à la maison un visionnement sans le son afin de prendre le temps de faire des hypothèses pour ensuite les valider ou non. D'autres avouent ne pas le faire car c'est une étape supplémentaire et cela leur prend alors trop de temps. Une étudiante déclare ne jamais procéder à l'étape de l'anticipation parce que si elle interprète différemment le contenu à partir des seules images, c'est perturbant pour elle : cela implique un coût cognitif plus important (correction des « fausses » hypothèses). Cette justification a tout son intérêt, elle témoigne d'une réflexion métacognitive puisque l'étudiante établit un « calcul » entre le coût cognitif et le « gain », en termes d'apprentissage.

A la question de savoir si les étudiants avaient déjà suivi un 'training stratégies' dans le secondaire, la question est massivement 'non'. Une minorité dit avoir pratiqué la mobilisation mais de façon non systématique parce que le professeur faisait plus de tests que de véritables entraînements au développement de la compréhension orale.

En ce qui concerne la sélection des documents vidéo proposés en classe comme exercices d'écoute intégrés dans les activités du second semestre, il est frappant de constater que très peu d'étudiants ont tenu compte du critère sémiotique (relation image/texte) pour sélectionner leur document vidéo. Seuls trois groupes d'étudiants (sur treize) disent avoir explicitement vraiment regardé plusieurs documents sans le son avant d'opérer leur sélection. Les autres étudiants disent avoir plutôt choisi en fonction du thème du débat. Si leur document était une succession de témoignages, d'interviews face caméra, il est clair que visionner sans le son n'avait pas d'intérêt. Parmi d'autres justifications de critères de choix de documents vidéo, il y a la référence à l'actualité, la richesse du vocabulaire, le contenu informatif.

De ces déclarations se dégage une espèce de paradoxe : d'un côté, les étudiants relèvent l'utilité d'avoir reçu un enseignement concernant les stratégies, et ils estiment qu'il est utile de les exploiter (du moins partiellement) en auto-apprentissage, de l'autre, ils tiennent peu compte de la possibilité d'anticiper ou non (visionnement sans son) lors de leur présentation de leur document sonore du second semestre. Pourtant, la consigne avait été donnée, pour la présentation du document illustratif du thème du débat, de veiller à la possibilité de présenter sans son. Certains étudiants

avaient sélectionné des successions d'interviews à propos de leur thématique sans réfléchir au fait que cette présentation sémiotique ne se prêtait absolument pas au visionnement sans le son. Une réflexion de type sémiotique devrait donc être intégrée dans les explications concernant les critères de sélection des documents vidéo.

Est-il préférable de travailler l'audio seul à la maison (en « solitaire ») et/ ou dans des échanges avec le groupe classe (en « solidaire ») ? Cette septième question apporte les résultats suivants. La grande majorité sondée souhaite garder les deux modalités de travail, à l'exception de deux étudiantes qui ne veulent faire cela qu'à la maison. Cependant, si la plupart souhaite garder le mode solitaire et le mode solidaire, chaque modalité est reconnue avoir ses avantages et ses inconvénients. En faveur du mode « solitaire », il y a le fait que les étudiants sont plus à l'aise à la maison, qu'ils peuvent travailler à leur rythme, qu'ils sont plus concentrés ; d'autres avouent cependant compléter les fiches du portfolio un peu à la va-vite. A la faveur du mode « solidaire », certains soulignent vraiment l'intérêt de co-construire le sens en s'entraînant mutuellement en classe, alors que pour d'autres, en classe, ça va trop vite, les réponses fusent et ils se sentent frustrés de ne pas avoir eu le temps de construire leur réponse. Enfin, certains avouent se reposer sur le groupe classe et être peu actifs en classe pendant les séances d'entraînement.

En ce qui concerne le progrès en compréhension orale (la dernière question de l'interview), les perceptions sont plutôt positives : la moitié des étudiants sélectionnent 4 (soit une très bonne progression) , 9 étudiants choisissent 3 ou 3,5 (soit une progression jugée moyenne) et quatre étudiants seulement, 2 ou 2,5 (soit une progression perçue comme plutôt faible). Les étudiants qui ont une perception plus négative de leur progression avouent par ailleurs avoir fait les exercices à la maison d'une manière peu appliquée. Comme facteurs de progrès, la moitié des étudiants cite le portfolio (l'entraînement régulier), deux étudiants disent avoir progressé en compréhension grâce aux débats (la compréhension des interactions) , deux autres disent avoir progressé grâce à un changement de stratégie et ils précisent qu'ils ont appris à comprendre globalement plutôt que d'essayer de tout comprendre dès le départ. Le travail en groupe a également été relevé comme facteur de progression. Par ailleurs, le fait que toutes les matières de français sont données en français dans le curriculum est également relevé comme facteur facilitant les progrès.

Cinquième étape : discussion des résultats

A mon grand étonnement, il ressort que les étudiants (à l'exception de deux !) ne reconnaissent pas explicitement l'acquisition et l'application de bonnes stratégies comme *facteurs expliquant leur progression*. Ils déclarent pratiquement tous (d'entrée de jeu) que cet enseignement a été utile mais, paradoxalement, ils tiennent peu compte, spontanément, de ces acquis lorsqu'ils sélectionnent des documents vidéo au second semestre ou lorsqu'il s'agit de justifier leurs progrès. Autrement dit, il faut être prudent dans l'interprétation des réponses données par les étudiants à la troisième question de l'enquête (et question centrale pour notre recherche), à savoir l'utilité d'un enseignement *explicite* des stratégies. Cette question venait assez vite dans l'interview et il est possible que beaucoup d'étudiants aient déclaré cela utile ... pour faire plaisir au professeur-chercheur. Bref, l'interprétation de données qualitatives est toujours délicate, surtout lorsque l'enquêteur n'est pas 'neutre'. Par ailleurs, il faut tenir compte du fait que le public sondé est assez restreint.

Ma question de recherche était également motivée par le fait qu'il n'y a pas unanimité dans la communauté scientifique sur le bien-fondé d'un enseignement explicite de(s) stratégies. Field relève que les individus ont tendance à développer des stratégies propres (certains auront envie de prendre des notes, d'autres préféreront travailler par deux et échanger ce qu'ils ont compris, d'autres encore

feront des hypothèses interprétatives...). Dès lors, il n'est pas évident d'introduire des « normes » méthodologiques. Les remarques de Field constitueront vraisemblablement matière à réflexion pour le développement futur de ma recherche-action.

Il faut encore souligner que la méthode d'investigation suivie en 2013 se base exclusivement sur les perceptions des étudiants. Pour obtenir une mesure plus objectivable des progrès, j'aurais dû travailler parallèlement avec deux groupes : l'un recevant un enseignement explicite des stratégies et s'appliquant à suivre le schéma proposé, l'autre travaillant 'de manière classique', le professeur faisant alors l'impasse sur tout le volet d'explicitation faisant appel à la métacognition. Il aurait fallu tester les groupes en début d'année et en fin d'année et mesurer les progrès aux tests, individu par individu. Mais là encore, comment isoler les progrès réalisés, grâce aux cours d'exercices oraux, de l'ensemble des facteurs susceptibles de permettre aux étudiants de progresser ? Les réponses assez « éclatées » des étudiants, lorsqu'ils sont invités à analyser grâce à quoi ils ont progressé, montrent en tout cas qu'ils ont conscience d'un faisceau de facteurs inextricablement mêlés. En soi, cela n'a rien d'étonnant et témoigne d'une certaine maturité dans le chef des interviewés.

L'entraînement tel qu'il a été conçu a aussi été perçu par une partie des étudiants comme trop répétitif (saturation par rapport au « modèle) et trop intensif, un peu comme si la compréhension avait pris le dessus sur l'expression. De fait, je reconnais, grosso modo, avoir consacré 60 % du cours à l'entraînement à l'audio contre 40 % à la conversation/débat. Une mesure inversée serait vraisemblablement préférable, surtout que les étudiants travaillent également l'audio à la maison (portfolio) et que par ailleurs, le débat constitue aussi en soi un exercice de compréhension : il faut comprendre les propos d'autrui pour pouvoir interagir.

Enfin, une des limites du training tel qu'il a été proposé relève de considérations sémiotiques. Lorsque le support est uniquement audio, comment procéder à l'anticipation ? La compréhension ne dispose pas toujours d'images comme support. A cela cependant, je réponds que j'invite les étudiants à écouter *RFI* (parallèlement à *TV5 Monde*) et à faire les exercices présentés en ligne. Lors de ces exercices, l'attention des apprenants est dirigée d'abord vers le contexte (combien de voix, quels lieux, etc..) ; il est donc possible aussi d'anticiper, de « fantasmer un univers faisant sens » à partir d'« images sonores ».

Pour conclure cet article, je proposerai des pistes de réflexion permettant de constituer une banque de documents vidéo à difficulté progressive pour entraîner à la compréhension orale.

Une banque de documents vidéo axée sur la progressivité

Kamber, A. & Skupien, C (2008) se sont interrogés sur les perceptions des apprenants et des enseignants concernant la difficulté que présentaient des documents radiophoniques authentiques pour la compréhension. Ils ont également étudié la possibilité de hiérarchiser des documents en fonction de paramètres plus objectifs (oral spontané vs. écrit oralisé). Le but poursuivi ici consiste à construire une banque de documents vidéo à partir d'extraits sélectionnés par les étudiants eux-mêmes. (Ces extraits ont été proposés au second semestre comme mise en perspective des thèmes de débat retenus.) Les apprenants complètent individuellement « un tableau d'appréciation/évaluation », pour chaque extrait proposé à l'écoute.

Ce tableau s'appuie à la fois sur des critères stratégiques, sémiotiques et linguistiques. Les informations recueillies me permettent de mesurer le degré d'homogénéité des perceptions des apprenants et d'établir un classement des documents vidéo perçus comme plutôt faciles ou plutôt difficiles

Voici comment se présente le tableau d'évaluation des documents vidéo exploités en 2013 :

Connaissance du référent > possibilité de mobilisation (1) possible + (5) possible -	Redondance image/son > possibilité d'anticipation (1) redondance + (5) redondance -	Vocabulaire (1) facile (5) difficile	débit (1) lent (5) rapide	accent (1) standard (5) marqué
1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

A titre d'exemples, et sans entrer ici dans les détails (voir la P.A.O du colloque Cyber-Langues 2013), ces deux documents vidéo ont été perçus différemment quant à leur degré de difficulté respective ; je proposerai quelques explications ci-dessous.

<http://videos.arte.tv/fr/videos/mobilisation-contre-le-mariage-gay--7256044.html> ARTE dimanche 13 janv. 2013 19h35 ARTE (12 réponses)

http://www.rtbef.be/video/detail_80-jeunes-belges-participent-a-la-guerre-en-syrie?id=1814468

RTBF jeudi 11 avril 2013 19H30 (10 réponses)

Sur la base des différentes appréciations (voir les 5 colonnes du tableau), il apparaît que le document d'ARTE est jugé plus facile : la majorité des étudiants sélectionne les chiffres 1 et 2, là où le document de la RTBF, recueille à la majorité des 3 et des 4. Le document d'ARTE est un peu plus court et présente assez peu d'interventions en 'on' ; celles-ci ont toutes d'ailleurs un contenu prévisible. Par ailleurs, les commentaires en off du journaliste s'inscrivent plutôt en redondance avec des images hautement illustratives. Cela n'est pas du tout le cas pour le document de la RTBF qui se présente comme beaucoup plus technique (considérations juridiques), plus dense au niveau des informations, privilégiant le point de vue de spécialistes (voix en on) et assez peu finalement de commentaires en off qui se présenteraient comme redondants par rapport à l'image.

Le genre « reportage vidéo d'actualité » présente une complexité « multimédia » : images « iconiques » et images textuelles (inscription de titres à l'écran), voix en on et en off. A cela s'ajoutent des possibilités d'exploitation multimodale (visionner avec ou sans le son, répéter ou isoler tel extrait sonore, etc.) Et donc, ne tenir compte, dans un extrait vidéo disponible sur l'Internet, que de son seul contenu linguistique (vocabulaire, par exemple) ou de sa seule densité informative (quantité d'informations/ débit) pour en déterminer le degré de difficulté serait restrictif. Il est préférable, dans une perspective didactique d'entraînement à la compréhension orale de prendre également en considération des paramètres sémiotiques permettant à l'interprétation de se déployer, de se co-construire sur la base de tous les indices faisant sens. La constitution de la « banque » n'en est qu'à ses premiers balbutiements et il est trop tôt pour en tirer des considérations didactiques étayées. Néanmoins, ce recueil d'informations m'apparaît également comme un lieu possible d'échanges au sein du groupe classe (discussion et justification des choix individuels) et comme un moyen supplémentaire de partager ses représentations sur ce qui rend facile ou difficile l'acte de comprendre.

Le mot de la fin... provisoire !

Mes tentatives et réflexions didactiques convergent finalement vers un but : transformer un exercice qui, au départ, peut paraître rébarbatif, abstrait et incontrôlable en une activité plus familière, plus concrète et plus « palpable ». D'anxiogène, l'écoute en langue étrangère pourrait alors être perçue comme un défi intellectuel à relever et, comme je le suggère, un possible lieu de partages avec le groupe classe.

Je persiste à croire que la réflexion métacognitive est utile. Elle peut aider les apprenants à mieux planifier leur activité d'écoute et à mieux cerner leur profil d'auditeur. Créer ce « réflexe méta » ne doit cependant pas se faire à partir de schémas trop répétitifs et trop stéréotypés au risque d'entraîner une saturation, ce qui serait contre-productif.

Les enseignements que je retire de l'expérience de cette année académique 2012-2013 m'incitent dès lors à conjuguer parallèlement différentes modalités d'approche pour la compréhension, comme travailler la synthèse orale, par exemple. Field suggère notamment d'inviter les étudiants à travailler par deux et à s'expliquer mutuellement ce qu'ils ont compris en ajustant leur compréhension par des réécoutes effectuées en fonction de leurs questions ou désaccords. Il me semble en effet important de souligner que la compréhension se développe aussi dans l'interaction avec autrui. Les étudiants me l'ont fait remarquer dans l'enquête qualitative : ils souhaitent d'ailleurs que plus de temps soient consacrés aux débats.

Bibliographie sélective

http://www.cyber-langues.asso.fr/IMG/pdf/brochure_colloque_Cyber-Langues_du_25_au_27_ao-t_2009.pdf

<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article280>

<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/TCF-FLE/p-6817-Accueil-TCF.htm>

Cornaire, Claudette, 1998, *Didactique des Langues étrangères. La compréhension orale*, Paris, CLE International.

Field, J. 2008. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press

Kamber, Alain & Skupien, Carine, 2008, « Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale », *Mélanges CRAPEL*, XXXI, p. 173-180. (<http://www.mendeley.com/research/les-documents-radiophoniques-dans-lenseignement-la-comprhension-orale/#page-1>)

Marneffe, M. 2012. « Des pistes concrètes pour améliorer sa compréhension de l'oral », *Actes du colloque Cyber-Langues 2012*. <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article280>

Marneffe, Monique, 2012, « TV5 Monde « 7 jours sur la planète », vu et écouté de Flandre (Belgique) : un média « pas comme les autres » au centre d'un dispositif didactique », *Dialogues et cultures*, LIX, p. 77-89.

Nissen, Elke, 2007, « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic*, X, 1. (document alsic_v10_13-rec8, mis en ligne le 15 novembre 2007, consulté le 14 août 2012. URL : <http://alsic.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/alsic.617)

Poussard, Cécile, 2000, *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. (didatic.net/doc_pdf/thentier.pdf)

Tinck, Nele. 2012. *Les stratégies d'écoute : une exploration de l'efficacité d'un enseignement explicite*. Masterproef / Diploma Master in Tolken. Lessius.

Vandergrift, Laurens, 1998, « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, I, p. 83-105.

Vandergrift, Laurens, 2003, "Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener", *Language Learning*, LIII, 3, p. 463-469.

Articles du *Mélanges* n° 32 (2011 - numéro spécial : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance).